

## A ética do bem pensar no contexto da escola sem partido

Webert Ribeiro de Oliveira<sup>1</sup>

Luciano Costa Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Nesse artigo, visa-se realizar uma visitação a pensadores que contribuíram de modo significativo para a compreensão do ato de educar, na perspectiva da diversidade. A partir de um diálogo com Paulo Freire, torna-se possível a abertura do horizonte hermenêutico da atitude crítica de interpretação das fontes. Procura-se, a partir desse pressuposto, realizar uma releitura do sentido atual que traz o ensino da filosofia. Dessa maneira, é possível responder, a partir de autores como: Karl Marx, Stuart Hall, Edgar Morin, Ricardo Timm e Zygmund Bauman, quais os desafios éticos e os obstáculos epistemológicos que dificultam o bem pensar. Disso resulta, que a atual proposta Escola Sem Partido é um modo de anulação do Outro e negação da diferença que, a partir do contexto da pós-modernidade, destitui as relações de alteridade no teste ácido da liquidez, tornando a dimensão ética dessa crise um problema a ser enfrentado pela educação brasileira, tendo em vista os efeitos negativos que impedem o diálogo intercultural e a liberdade de expressão entre educadores e educandos.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia, ética, escola sem partido.

### THE ETHICS OF WELL-THINKING IN THE CONTEXT OF THE *ESCOLA SEM PARTIDO*

**Abstract:** In this article, we intend to a visit thinkers who have contributed significantly to the understanding of the act of educating, in the perspective of diversity. From a dialogue with Paulo Freire, it becomes possible to open the hermeneutic horizon of the critical attitude of interpretation of the sources. From this presupposition, a search of the current meaning of the teaching of philosophy is sought. In this way, trough authors such as Karl Marx, Stuart Hall, Edgar Morin, Ricardo Timm and Zygmund Bauman, it is possible to answer the question: which are the ethical challenges and the epistemological obstacles that hinder well-thinking. As a result, the current proposal of the *Escola Sem Partido* is a way of canceling the Other and denying the difference that, from the context of postmodernity, removes the relations of alterity in the acid test of liquidity, making the ethical dimension of this crisis a problem to be faced by Brazilian education, in view of the negative effects that obstruct an intercultural dialogue and freedom of expression between educators and learners.

**Keywords:** Teaching of Philosophy, Ethics, *Escola Sem Partido*.

#### A identidade cultural da modernidade

<sup>1</sup> Possui Graduação em Filosofia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Especialista em Filosofia Contemporânea na Faculdade São Bento da Bahia (Mosteiro de São Bento) e Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: webertfilosofia@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela PUCRS, com estágio no Institut Catholique de Paris/Université de Poitiers. Prof. Adjunto de Filosofia da UNEB, credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). E-mail: lucostasantos1@gmail.com

Os interesses de Karl Marx e Friedrich Engels quando escreveram o *Manifesto Comunista*, refletiam o ambiente de engajamento da Liga Comunista e as suas principais teses continuam atuais na história da humanidade. A partir dos pensadores revolucionários, podemos atualmente pensar a preconização de uma educação pública voltada para os oprimidos, na perspectiva das contradições do materialismo histórico e dialético, que encontram na relação entre proprietários e não proprietários, desde a origem das civilizações, as tensões políticas entre homens livres e escravos, senhores feudais e servos, mestres de corporação e companheiros.

Dessa maneira, Marx e Engels doam à educação os fundamentos para a compreensão crítica da modernidade, que ressoam como uma grande influência na obra política e pedagógica de Paulo Freire. O filósofo da educação brasileiro não afirmou categoricamente o marxismo, todavia, inspirado na Teologia da Libertação, vislumbrou uma concepção política da práxis a partir da travessia ética inscrita na insurgência do popular, encontrando no pensamento marxista uma referência teórica para a pedagogia popular.

A influência de Marx e Engels na formação da I Associação Internacional Comunista surgiu com o empenho de fixação das 10 horas diárias de trabalho nas indústrias. É desse antagonismo entre capitalistas e proletários que se gerou a fonte de todo trabalho acumulado a partir do ciclo de transformação da matéria-prima em mercadoria, produzindo um passo mágico na valorização do valor de troca, e um salto na metamorfose do acúmulo de riquezas. Os capitalistas que compram a força de trabalho e valorizam-na através da parcela de trabalho não-paga aos produtores de mercadoria, encontraram no processo de acumulação do capital, o ciclo de toda exploração moderna capitalista.

A crise da modernidade, segundo pensadores marxistas, é resultado da falta de universalidade dos propósitos da burguesia, que transformou as aspirações da Revolução Francesa de: liberdade, igualdade e fraternidade, em uma frenética ação vampiresca do capital sobre o mundo do trabalho, assegurando, sob a perspectiva do direito natural, a propriedade privada como ápice da racionalidade burguesa. Nesse contexto, a concepção de identidade, segundo Stuart Hall, passou por três definições elementares. A primeira, do sujeito do Iluminismo, centrado, unificado e dotado da capacidade racional que emerge do núcleo interior como identidade individualista, usualmente descrita como gênero masculino. A objetividade da razão opera por meio de definições. Segundo Hans-Georg Gadamer, tal atitude representa uma antecipação da razão, que pretende se distinguir dos pré-conceitos do iluminismo (*Aufklärung*), racionalidade em desconexão com o “mundo da vida” (*Lebenswelt*) ou, metaforicamente, em

desconexão com o solo de vivências das atitudes naturais, produzindo uma objetividade desenraizada.

A distinção hierárquica do iluminismo entre juízos e pré-conceitos, remete aos postulados atuais de neutralidade axiológica, que compreende o sujeito a partir do tribunal da razão, encontrando entraves para o desenvolvimento de um olhar hermenêutico. Tal postura é visivelmente expressa na atual proposta Escola sem Partido. Para Paulo Freire, no entanto, a atitude que pressupõe o educador como detentor da razão, já é produto de uma educação bancária e domesticadora, que põe os docentes na condição de sujeitos detentores da primazia do conhecimento. Em suma, os traços do sujeito do Iluminismo, trazem ao horizonte da educação libertadora uma série de obstáculos a serem enfrentados para o bom ensino da filosofia.

Todavia, Hall apresenta uma segunda definição das identidades, refletindo a crescente complexidade do mundo moderno, e as transformações no núcleo interior do sujeito. Este perdeu o estatuto de autonomia da razão e de autossuficiência das ações, passando a refletir as novas interações, não vistas pelo dualismo cartesiano entre “alma e corpo”, constituindo-se na visão moderna do “eu” a partir da sociedade, na elaboração de um novo sujeito sociológico.

Tais circunstâncias, segundo Hall, são anteriores ao fenômeno da pós-modernidade, que, em linhas gerais, significa a desintegração da identidade estável e unificada, tornando-se o eu um conjunto de fragmentos de vários “eus”. Os modos de vida na pós-modernidade se alteram, as ações sofrem descontinuidades por romperem com as tradições e se inserirem em uma ordem global de interconexões. Nos jogos de identidades, as contradições se deslocam mutualmente e podem assumir discursos hegemonicamente conservadores. Assim, nasce a globalização, caminhando em paralelo com as identidades locais, usando a lógica de compreensão do espaço-tempo desenraizado. A pós-modernidade mantém as desigualdades a partir da assimetria do poder e da hegemonia ocidental, decretando o fim das meta-narrativas e dos discursos universais.

### **Os saberes indispensáveis ao ensino de filosofia**

*Os setes saberes que formam a educação do futuro*, de Edgar Morin, é uma excelente contribuição para pensar os valores da educação alicerçados nos riscos que traz todo conhecimento pertinente. Desse modo, uma educação que intencione a superação desses problemas deve compreender os erros e ilusões como algo intrínseco à investigação científica. Sendo a racionalidade a melhor proteção contra a ilusão, na medida em que, encontra-se aberta à contestação, não se afasta das crenças, doutrinas e teorias, mas as absorve, distinguindo os diferentes tipos de erros. A

racionalidade surge como atividade que possibilita a verificação dos achados, contrapondo-se à racionalização que representa uma atitude de fechamento ou cerceamento do mundo.

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imaginação, fantasia e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior (MORIN, 2000. p. 21).

A visão de Morin sobre a educação do futuro é uma compreensão perspicaz acerca do caráter subjetivo da nossa estrutura psíquica, que torna possível o ato de comunicar ou a relação dialógica defendida por Paulo Freire, capaz de fazer a alma surgir esperançosa de um sonho de liberdade, cuja dimensão ética encontra no Outro um ser da diferença que existe enquanto tal, na mesma medida em que nos ultrapassa. Para o pensador francês, a compreensão surge no mundo psíquico fermentando, com isso, as necessidades de um verdadeiro educar a partir dos desejos, sonhos e da imaginação que, nesse sentido, faz brotar a racionalidade fecunda, tornando possível a identidade terrena.

Nossos sistemas de doutrinas, teorias e ideologias podem, segundo Morin, estar sujeitos aos erros, mas apenas encontram empecilhos em relação ao propósito da educação do futuro quando mantém uma postura de proteção desses erros na condição de dogmas. Disso decorrem as práticas racionalizadoras com suas especialidades, que podem ser facilmente identificadas nos atuais desafios da proposta Escola sem Partido, quando recorre a uma forma de juízo peremptório, em que a dimensão do diálogo como atividade intercultural e aberta às possibilidades do bem pensar, é facilmente substituída por juízos anuladores da diferença.

A racionalidade não é uma qualidade da qual o ocidente tem o monopólio, como o ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, julgando em sua perspectiva evolucionista. Mas, em nossa sociedade, estão presentes, também, crenças intransitivas, como o mito da razão e a religião do progresso. Disso decorre, para Morin, a formulação do princípio da incerteza, por exemplo: somos partículas ou ondas no universo? Esse princípio é facilitador da ciência do espírito ou da noosfera, na medida em que compreende que o bem pensar resiste à ideia pronta, acabada. A educação encontra na concepção de Morin e Paulo Freire um diagnóstico do processo de fechamento racionalizador da sociedade, que torna as pessoas meros espectadores ou espectadoras do “real”, cujo significado político representa a domesticação dos indivíduos através da escravidão, exploração ou parasitismo.

O caráter tecnoburocratizado do trabalho e as determinações políticas da divisão de classes nos tempos modernos, coadunam-se com os imperativos normatizadores de proibições que produzem, segundo Edgar Morin, o arrefecimento dos estímulos e o conformismo cognitivo, eliminando o poder de contestação. Assim, as pessoas, nessa dimensão estritamente operante da vida, deixam de dominar as ideias, e se inverte o processo, na medida em que passam a ser dominadas por essas, através das ideologias. Nesse sentido, o diálogo encontra suas raízes etimológicas no *lógos*, sendo que, para Paulo Freire, uma atitude crítica deve despertar ao pertencimento cultural e à integridade da pessoa humana, como uma ação que pressupõe não haver educação sem mudança. Destarte, a educação apenas faz sentido como ato de transformação através do diálogo aberto às próprias possibilidades, surgindo, tanto para Freire como Morin, como experiência de vida democrática. Por isso, não se trata, para o pensador francês, de uma possessão das ideias, mas de resistências e ajustes entre as ideias e o real, sem eliminação das incertezas.

A incerteza, segundo Morin, elimina o conhecimento simplista e desintoxica o conhecimento complexo. As inventivas filosóficas de Morin aspiram à reforma do pensamento paradigmático, e se diferenciam do programático, mecânico e racionalizador expressos nas tensões da proposta Escola sem Partido, que representa uma tentativa de invisibilidade da complexidade que forma o ser humano. Educar traz o sentido de compreensão humana como algo propriamente espiritual e intenciona garantir a solidariedade intelectual e moral da humanidade. A compreensão ética favorece ao bem pensar, encontrando as raízes dos problemas, mesmo em face de sofrer suas consequências. Descobrimos as estratégias de autoexame crítico que nos descentralizam. Desse modo, surgimos como seres frágeis, falíveis, evitando as condenações peremptórias e autoritárias sobre os docentes, expressas em nossa atual crise da educação.

O fortalecimento do sentido de tolerância entre os povos resulta de quatro atitudes indispensáveis ao fazer humano: trata-se de evitar, segundo Morin, que se imponha nossa concepção sobre o “ignóbil” a fim de proibir sua fala. O segundo grau é inseparável da opção democrática, que se nutre da diversidade de concepções antagônicas. O terceiro nível concerne à dimensão terrena de nossas ideias. O quarto grau vem da consciência das possessões que nos dominam pelos mitos, ideologias, ideias ou “deuses”. Em um contexto social de tantas tensões em torno da educação brasileira, mais uma vez, faz-se necessário uma reflexão da ética da compreensão na era planetária, acerca do papel do educador como alguém que deve estar a serviço do gênero humano, da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

A democracia, à luz dos desafios a serem enfrentados para o bom ensino de filosofia, supõe a diversidade dos interesses, assim como, a diversidade das ideias. A democracia não pode ser identificada como a ditadura da maioria sobre a minoria, e deve permitir a expressão das ideias que se entendem por heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso cuidar da diversidade das espécies na biosfera, é preciso proteger a diversidade das ideias e opiniões. Bem como estar atento aos poderes hegemônicos dos veículos de comunicação, para salvaguardar a vida democrática. Disso decorre, que o professor é também um profissional que encontra muitos obstáculos epistemológicos à democracia. O que vem a resultar em posturas desviantes e intransitivas de setores políticos conservadores, que, no atual cenário político brasileiro, usam das estruturas jurídicas de modo persecutório, provocando ideologias contrárias à liberdade de expressão e de ensino das educadoras e educadores.

### **O ensino de filosofia como dimensão ética**

Em suma: em todos os momentos de nossa vida, define-se em cada situação a continuidade de nossa existência, não através de atos indiferentes, mas na especificidade única e não-neutra de cada ato. Um ato qualquer, isolado, pode tanto fazer viver como fazer morrer; embora tal coisa seja claramente perceptível nos grandes instantes decisivos da vida, onde a vida e a morte se encontram – tanto um ato heroico de sacrifício por outrem como um ato que mata outrem, tanto uma intervenção cirúrgica bem-sucedida como a destruição de aspectos da vida – na verdade tal fato se dá, de um modo ou de outro, *em todo e cada um dos instantes da existência*. Não há instante neutro ou indiferente à vida; há apenas instantes que conspiram ou para a continuação e promoção da vida, ou para sua corrosão e destruição. E isto por um motivo muito simples: *o ser humano é o ser não-neutro por excelência*. Essa não-neutralidade é simultaneamente o resultado da reflexão original sobre a condição humana e a possibilidade de tal reflexão (TIMM, 2004, p. 6).

A ética é, para Ricardo Timm, no contexto de tantas querelas em torno da concepção de democracia no ambiente escolar, a própria possibilidade de se pensar o humano enquanto questão filosófica fundamental. Por isso, o valor arbitrário das ideias, constitui um problema que se desfaz muito rapidamente quando se analisa os termos valorativos da questão com certa propriedade filosófica. Em suma, cada momento de nossas vidas traz as peculiaridades e continuidades de nossa existência. Esses atos não são neutros, mas especificidades únicas e não indiferentes de cada momento, que conspiram para a promoção, segundo Ricardo Timm, da dignidade humana ou para a corrosão e destruição da vida. Trata-se de uma concepção ética que tem o ser humano como um ser não neutro por excelência.

A racionalidade como fundamento da tradição aparece de modo evanescente como uma ética essencialista. Todavia, há uma ruptura, segundo Ricardo Timm, com essa tradição quebrando-se os espelhos que representam o sedutor quadro de reflexões. Há, segundo o filósofo da alteridade, uma tendência cada vez mais rotineira de separação epistemológica entre ética e política. Todavia, podemos analisar essa relação a partir de um exame mais profundo dos problemas éticos atuais, ousando superar os métodos científicos que separam ética de política, por uma análise perspicaz da conjuntura educacional que nos rodeiam. Isto envolve a tentativa de compreensão da escola como um espaço de escolhas morais, cujo fundamento de neutralidade é uma atitude desviante do bem pensar.

O mundo está cada vez mais complexo, isso vem sendo defendido pelos mais eminentes pensadores. Entretanto, as instituições, compreendidas como tentativas de organização social, não conseguem nos proteger e manter as relações humanas como tais. Nesse contexto, segundo Ricardo Timm, podemos pensar a escola como uma instituição que não se mantém fiel à vida, ao não se realizar como um espaço de reflexão, tornando-se agente de distanciamento do espaço público ou da antiga *ágora*, que surgiu entre os gregos como um lugar de espanto ou admiração filosófica.

Uma instituição que não tenha na sua constituição mais profunda a dimensão relacional humana está fadada ao fracasso e irá tornar-se vulnerável aos jogos do poder. Para os defensores do Projeto de Lei Escola sem Partido, a neutralidade regeria a prática de uma educação conservadora e patriarcal, levando a um maior isolamento das instituições e dos valores humanos, estabelecendo a indiferença aos oprimidos. Consuma-se a negação da alteridade, não existindo nenhuma pessoa, nenhum rosto, além do “eu” ou do sujeito solipsista. Minha relação com o Outro é negada em sua matriz ecológica e de pertencimento cultural, gerando a falsa concepção de que a ética é epistemologicamente separada da política.

O mito da ciência neutra é muito conveniente àqueles que a manipulam, e que, com o poder sobre ela, manipulam aos outros. Essa questão demonstra, segundo Ricardo Timm, a pretensão do positivismo de reduzir a escola a um espaço reservado única e exclusivamente à formação profissional. O positivismo ou ciência dos fatos constrói uma narrativa que põe a subjetividade em dicotomia com a visão objetiva dos puros fatos, não permitindo mais a comunicação, anulando a possibilidade de interação intersubjetiva, tornando a vida uma pura âncora subjetiva do existir. No entanto, o ensino da filosofia é o despertar de uma atitude que encontra no “mundo da vida” intencionalidades capazes de forjar interesses que estão muito além das ciências.

Segundo Emmanuel Lévinas, a revelação do *outro* como infinitamente estranho subverte a ontologia, tornando a ética filosofia primeira. Através do método fenomenológico, o pensador judeu encontra na subjetividade humana uma oferta de sentidos que, ao contrário da concepção totalizante da ontologia, pressupõe o *outro*, e não o Ser, como fundamento primeiro da filosofia.

Ética como filosofia primeira não é apologética, ou prescrição formal de um pensamento que vislumbra outrem em busca do inusitado. Ética significa assumir que o ser humano se realiza através do movimento criador da consciência, que pode trazer essa consciência ao discurso e às relações interculturais, a partir dos círculos de cultura. O próprio Paulo Freire realizou uma volta ao “mundo da vida”, como elucida o poema de Thiago de Mello, na obra: *Educação como Prática da Liberdade*, descobrindo nas palavras “tijolo”, “sala”, “alcova”, sob condições existenciais maiêuticas, elementos pedagógicos capazes de favorecer a transformação do mundo.

A ética entre os modernos representou as bandeiras da universalidade e fundamentação racionais. Daí que a situação moralmente livre, para Zygmund Bauman, tem uma existência utópica na pós-modernidade. Com o pluralismo de normas em nosso tempo, as ambiguidades morais são fortemente sentidas, e este tempo nos oferece uma liberdade de escolha jamais vista antes, mas também nos lança em estados incertos que jamais foram tão angustiantes. No fim, segundo Bauman, não confiamos em nenhuma autoridade e esses aspectos se descrevem como a "crise moral da pós-modernidade".

Vivemos em um mundo em que os padrões éticos nos lançam cada vez mais na incerteza, os códigos jurídicos de normas éticas universalmente vinculantes, bombardeiam o indivíduo de exigências morais aporéticas. Disso decorrem as características normatizantes na educação brasileira, que refletem ambiguidades em relação ao destino moral da escola, cujo valor essencial, de uma natureza humana abstrata, apenas pode existir em potencial. Na pós-modernidade, nenhum impulso moral pode, segundo Bauman, ser admitido de modo incólume no teste ácido da utilidade ou do proveito da vida. Talvez a liquidez de nossas relações seja decorrência dessa forma precária e corrosiva de ser no mundo. As constatações apresentadas por Bauman, são dissonantes de um futuro promissor, todavia, apresentam os motivos de nosso desenraizamento e os seus reflexos se fazem presentes no cotidiano escolar.

O que se descreve por moral, segundo Bauman, em uma comunidade ética, são os efeitos desejados das subordinações que, em linhas gerais, aparecem como escolhas morais. Desse modo, se preenche o vazio da existência com pressões mutuamente competitivas, com diferentes formas de interpretar as normas por uma estética da fluidez, cujo valor individualista deriva da fragmentação aporética e não universalizável das condições ontológicas da moral que produz a fluidez dos valores, “do *logos* situado no mundo”. Com isso, a pós-modernidade surge como uma

modernidade sem ilusões. O “eu”, afirma Bauman, precisa primeiro ser devastado e dissecado, e depois reajustado, para tornar-se verdadeiramente situado. A comunidade que se converte à verdadeira lógica do processo social, longe de ser um dado natural, é produzida socialmente como resultado de uma luta competitiva.

Assim, Bauman esforça-se em demonstrar a precariedade do caráter terreno dos fundamentos filosóficos dos códigos éticos. Na pós-modernidade, o que prevalece nas relações humanas é a intenção de pôr, no lugar do dever moral heterônomo, a responsabilidade moral autônoma. Com isso, a pessoa assume a sua própria possibilidade humana frente a um destino errático de fragmentações e erros, cujo resultado final equivale à falta de fundamentos. Tal atitude é encontrada no próprio ambiente escolar, quando se adverte que a função do professor não é a de incentivar a esperança, nem tão pouco a comunhão como ação de transformação e mudanças, segundo Freire, imanente ao ato de educar.

E, no entanto, não existe nenhum outro lugar para a moralidade senão depois do ser; isto é, repitamos, no campo-não-campo que é melhor que o ser. E este campo deve ser encontrado pela própria moral, visto que não há nenhum trilho batido e marcado que leve a ele. A responsabilidade evoca a Face que eu encaro, mas também me cria a mim como eu moral. Assumir responsabilidade como se fosse já responsabilidade é ato de criação do espaço moral, que não pode ser urdido alhures e de outra forma. Essa responsabilidade que é tomada “como se já estivesse aí”, é a única fundamentação que pode ter a moralidade (BAUMAN,1997, p. 89).

Há vários pontos de convergência entre os pensamentos de Bauman e Emmanuel Lévinas, a exemplo da concepção acerca do sentido ético que precede a totalidade ontológica. A moralidade forja-se numa responsabilidade que não encontra seu fundamento alhures. A dimensão errática dos valores reflete-se nos processos de aprendizado, quando a finalidade almejada é o reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero ou de classes, cerceadas na conjuntura política. Por isso, o contexto escolar atual reverbera os desafios que envolvem a dificuldade do bem pensar, os obstáculos à pluralidade pedagógica e à diversidade, anuladas pela educação considerada como mercadoria.

Disso resulta a dissolução do "eu" moral em uma caricatura antidialógica e autoritária que, no conjunto das relações, não se comunica com o diferente, com o *outro*. Todavia, os fundamentos da alteridade encontraram em Emmanuel Lévinas, o sentido ético do estar-junto; tal disposição, para Bauman, não passou no teste da solidez, e nos encontramos em um vazio estético na pós-modernidade. Com isso, o desenvolvimento de uma prática pedagógica perspicaz, no ambiente escolar, encontra como desafio ao bem pensar a retomada de sentido das relações intersubjetivas e interculturais no horizonte social de enfrentamento e resistência das diferenças

étnicas, de gênero e religiosas, que formam um importante ponto de partida no pensamento de Paulo Freire para o desenvolvimento da comunicação. Intenciona-se, assim, a superação da liquidez pós-moderna, da alteridade negada em sua matriz de sapiência. Por via da aspiração filosófica e pedagógica, almeja-se a libertação dos oprimidos em um futuro transmoderno.

### **Filosofia intercultural e a trans-modernidade**

Para Paulo Freire, o sentido comunitário de libertação do oprimido tem raízes intersubjetivas, emergindo a partir do diálogo como comunhão e esperança. Vislumbra-se, com isso, uma ação cultural capaz de fazer nascer uma nova pessoa, assumindo como ponto de partida o transcurso ético da alteridade como um ato de transcendência em relação ao *outro*. A pedagogia popular de Freire é uma encarnação da concepção filosófica da interculturalidade:

Con su opción decidida y radical por las diferencias culturales la filosofía intercultural se entiende como un aporte a la reorganización de las relaciones entre las culturas y pueblos en el sentido de una alternativa a la globalización neoliberal. Su opción por las culturas es así una toma de posición contra el proceso de homogeneización y de exclusión que hoy se impone. El núcleo de esta alternativa radica en tomar la idea de la interculturalidad como hilo conductor para desarrollar una praxis que, ateniéndose consecuetemente al principio rector del derecho de los seres humanos a tener una cultura propia, no sólo fomenta y cultiva la pluralidade de las visiones del mundo y el respeto mutuo entre las mismas, sino que procura ser además um instrumento adecuado para la realización concreta de una pluralidade de mundos reales (BETANCOURT, 2001, p. 375).

A filosofia intercultural de Raúl Fonet-Bentancourt é um movimento que se propõe para além da atual ordem mundial da globalização neoliberal e pós-moderna. O movimento intercultural é um diálogo de dimensão aberta à comunicação das culturas, que contraria a concepção antidemocrática de discurso jurídico peremptório, o qual contribui para um ambiente de fechamento da consciência na quase intransitividade. Compreende-se, com isso, os processos de hegemonização e isolamento monocultural como empecilhos à formação da capacidade crítica atuante no ensino da filosofia, pois as tradições se tornam uma autoridade da razão através da obediência cega e da supressão das diferenças, tal como consubstanciado na proposta da Escola Sem Partido.

Em suma, o diálogo como processo criador e de libertação é respeitoso da pluralidade e desemboca na práxis, intencionando de modo crítico um posicionamento intercultural contrário à globalização neoliberal, à hegemonização e à exclusão social. Estas produzem em nossos dias um intenso recrudescimento do “mundo da vida” e têm um caráter inibidor dos processos criadores

e inventivos das manifestação culturais capazes de garantir a livre expressão e a manifestação corporal como fundamento de resistência contra o racismo, homofobia e misoginia.

Paulo Freire, na condição de sujeito encarnado na práxis, a partir da sua formação cristã, e com forte apego ao propósito de uma pedagogia da libertação, propõe a reflexão como possibilidade de uma travessia epistemológica para o bem pensar, para o bom ensino da filosofia. Assume, como ponto de partida, o enraizamento intercultural e as práticas descolonizadoras da filosofia da libertação, que tornam possível, na responsabilidade pela alteridade, uma perspectiva para além da pós-modernidade. O filósofo-educador reconhece a necessidade de diálogo entre os mundos com a esperança viva na ação intercultural, procurando reconstruir a racionalidade a partir dos oprimidos, com vistas à construção de uma civilização trans-moderna.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. Trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BENTANCOURT, Raúl Fornet. *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A, 2001.

ÉTICA COMO FUNDAMENTO: Uma introdução à Ética contemporânea: Porto Alegre 2003. Disponível <http://timmsouza.blogspot.com.br/2012/09/etica-como-fundamento.html>. Acesso em 20 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação* - introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. Distrito Federal: UNESCO, 2000.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Trad. Fábio Ribeiro. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, Ricardo Timm de. Ética como Fundamento. Uma Introdução à Ética Contemporânea. São Leopoldo-RS: Ed. Nova Harmonia, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo e práxis educativa*: Uma leitura crítica de Paulo Freire. Trad. Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014.